

Walter, Paul; Leschinsky, Achim

Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 3, S. 396-415



Quellenangabe/ Reference:

Walter, Paul; Leschinsky, Achim: Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 3, S. 396-415 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43583 - DOI: 10.25656/01:4358

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43583>

<https://doi.org/10.25656/01:4358>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Lehr- und Lernprozesse im naturwissenschaftlichen Unterricht

Hans E. Fischer

Lehr- und Lernprozesse im naturwissenschaftlichen Unterricht.

Einführung in den Thementeil 301

Silke Klos/Christian Henke/Corinna Kieren/Maik Walpuski/Elke Sumfleth

Naturwissenschaftliches Experimentieren und chemisches Fachwissen –

zwei verschiedene Kompetenzen 304

Georg Trendel/Rainer Wackermann/Hans E. Fischer

Lernprozessorientierte Fortbildung von Physiklehrern 322

Isabell van Ackeren/Rainer Block/Klaus Klemm/Harry Kullmann/Frank Sprütten

Schulkultur als Kontext naturwissenschaftlichen Lernens – Allgemeine und

fachspezifische explorative Analysen 341

Joachim Wirth/Hubertina Thillmann/Josef Künsting/

Hans E. Fischer/Detlev Leutner

Das Schülerexperiment im naturwissenschaftlichen Unterricht – Bedingungen

der Lernförderlichkeit dieser Lehrmethode 361

Allgemeiner Teil

Frauke Stübzig/Peter H. Ludwig/Dorit Bosse

Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis –

Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung

fächerübergreifenden Unterrichts 376

Paul Walter/Achim Leschinsky

Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule 396

<i>Jörg Wittwer</i>	
Warum wirkt Nachhilfe? Hinweise aus der Forschung zum Einzelunterricht	416

Besprechungen

<i>Wolfgang Harder</i>	
Ulrich Herrmann (Hrsg.): In der Pädagogik etwas bewegen	433

Micha Brumlik

Johannes Bellmann: John Dewey naturalistische Pädagogik	
Fritz Bohnsack: John Dewey. Ein pädagogisches Portrait	
Martin Hartmann: Die Kreativität der Gewohnheit	
Klaus Prange (Hrsg.): Herbart und Dewey	
Douglas J. Simpson: John Dewey	
Robert Wentz: Demokratie am Scheideweg	435

Klaus Prange

Norbert Ricken (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik	438
---	-----

Jörg Zirfas

Andrea Sabisch: Inszenierung der Suche	441
--	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2007	444
Pädagogische Neuerscheinungen	480

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, und des Hogrefe Verlag, Göttingen, bei.

Paul Walter/Achim Leschinsky

Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule

Zusammenfassung: Eine Pädagogin und ein Sozialarbeiter bringen als „Coachs“ schulumüde, gewaltbereite oder einfach nur unleidliche Hauptschüler zur Raison und bilden die sowohl dynamischen wie „coolen“ Pole in einem Kollegium, das aus wohlmeinenden, wenngleich etwas überfordert wirkenden älteren Lehrern und resignierenden, stets den Tränen nahen Lehrerinnen zu bestehen scheint. Das ist ein Eindruck, den der 2006 im ZDF ausgestrahlte sechsteilige Dokumentarfilm über die Pommernschule in Berlin-Charlottenburg hinterlässt. Die Darstellung in den Medien wird im Aufsatz als Symptom eines allgemeinen Interesses der Öffentlichkeit an der Zukunft der Schule und ihrer Gestaltung angesehen; die sich aus der Hervorhebung der Sozialpädagogik ergebenden Ambivalenzen werden aufgezeigt und diskutiert.

Einleitung

Wir werden im Folgenden die Argumente und Annahmen prüfen, die Befürworter einer Verstärkung der Sozialpädagogik¹ in der Schule ins Feld führen und machen auf die damit verbundenen strukturellen Probleme aufmerksam. Diese können entstehen, wenn sozialpädagogisches Professionsverständnis und schulische Systemrationalität in der Schulwirklichkeit aufeinander treffen und integriert werden müssen. Mit Bezugnahme auf die strukturfunktionalistische Bildungs- und Organisationssoziologie zeichnen sich moderne Schulsysteme durch eine Reihe von Strukturmerkmalen aus, die bereits an anderer Stelle ausführlich dargelegt und diskutiert worden sind (vgl. Leschinsky/Cortina 2003). Deren uneindeutiger Status zwischen Deskription und Normativität, aber ohne dass damit wünschbare Schulmodelle bezeichnet sind, wurde aufgezeigt (vgl. Walter/Leschinsky 2007, S. 2f.). Zu den Strukturmerkmalen der Schule gehören etwa die Prinzipien von Universalismus und Spezifität, die bedeuten, dass Schule Schüler nur nach „objektiven“, universell gültigen Standards zu behandeln gestattet und sie diese nur bezüglich spezifischer Rollenausschnitte aus den relevanten Lebensbezügen beansprucht und kategorisiert. Zu den schulischen Strukturmerkmalen gehört weiterhin die normative Ausrichtung der schulischen Aktivitäten an Leistungskriterien. Dies wird gerade an kritischen Reaktionen deutlich, etwa wenn die Schule nach sozialen und nicht nach Leistungskriterien verfährt, wie das z.B. in den PISA-Untersuchungen nachgewiesen worden ist. Ferner ist für Schule der Primat pädagogisch aufbereiteter Erfahrungen charakteristisch, der die Einbeziehung außerschulischer Lebensweltbezüge

1 Wir verwenden im Folgenden den Terminus „Sozialpädagogik“ bzw. „Sozialpädagogen“ und beziehen uns so auf die Aufgaben verschiedener Dienste in der Schule. Wir subsumieren unter die Bezeichnung dementsprechend unterschiedlich bezeichnete oder sich nennende Berufsgruppen wie Sozialarbeiter, Schulcoachs etc.

und -vollzüge in den schulischen Raum begrenzt. Dieser definiert sich vielmehr – ein weiteres Strukturmerkmal – durch eine reflexive Distanz gegenüber der außerschulischen Wirklichkeit und ermöglicht so die (gedankliche) Herauslösung aus aktuellen und mitunter schwierigen Lebenskontexten. Diese schulischen Strukturmerkmale unterscheiden sich von denen der Sozialpädagogik, die ihrer Haltung gegenüber dem Kind an anderen Perspektiven ausgerichtet ist (vgl. Olk/Bethke/Hartnuß 2000).

Ein Hintergrund unserer Analysen sind darüber hinaus bildungspolitische Tendenzen, die schwachen Ergebnisse der deutschen Schüler in den internationalen Schulleistungsstudien der Schulpädagogik anzulasten. Man kann vermuten, dass die sichtbare Bedeutungszunahme der Sozialpädagogen auf dem Feld der Schule gerade mit diesen schwachen Ergebnissen zusammenhängt, wodurch die Schulpädagogik an Legitimität verloren hat. Fraglich ist aber, ob so die Struktur der Schule gestärkt werden kann, was aufgrund der genannten Studien eigentlich angezeigt wäre.

Unsere problemanalytische Behandlung der Thematik stützt sich weitgehend auf sozialpädagogische Aussagen und Quellen wie beispielsweise auf die vom Deutschen Jugendinstitut vorgelegte Dokumentation von Projekten im „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ oder auf das vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge betreute „Praxisforschungsprojekt Coole Schule“, das personell und thematisch in das Modellprogramm „2. Chance für Schulverweigerer“ übergegangen ist. Es ist bemerkenswert, dass dieses neue bundesweit durchgeführte Programm vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Europäischen Sozialfonds schon in der zweijährigen Startphase mit immerhin neun Millionen Euro gefördert wird.

1. Erziehung statt Bildung?

Unser Beitrag behandelt kein völlig neues Thema. Fast zyklisch kommt es in der Schulpädagogik – wenn auch mit Modifikationen – zu Kontroversen über das Thema (vgl. z.B. Tillmann 1975). Als Beispiel kann man die vor einem Jahrzehnt geführte Auseinandersetzung um einen Beitrag von Hermann Giesecke (1995) über die Aufgaben der Schule (vgl. u.a. Leschinsky 1996) nennen, oder davor die Diskussion um die Einrichtung von Schulen nach dem Just Community-Konzept von Kohlberg (vgl. Leschinsky 1987). Die genannten Diskussionen waren davon gekennzeichnet, dass die Schule aufgrund der oben genannten Strukturmerkmale bestimmte unerwünschte Wirkungen hat, die durch sozialpädagogische Maßnahmen bzw. durch die Ausrichtung der Schule am Just Community-Modell aufgefangen werden sollen. Zu diskutieren ist aber, ob durch die Art der vorgeschlagenen „Bewältigung“ nicht neue Schwierigkeiten erzeugt werden. Dass auf die Sozialpädagogik in der Schule sowohl bildungspolitisch als auch in der öffentlichen Diskussion große Hoffnung gesetzt wird, erscheint von daher fragwürdig.

Allerdings ist die Mitwirkung „komplementärer“ Dienste in der Schule, also von Schulpsychologen, Sozialpädagogen oder auch von anderen Professionen, in einem mo-

dernen Schulsystem grundsätzlich unverzichtbar. Seit den Zeiten des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 91ff.) ist gerade auch von schulpädagogischer Seite immer wieder kritisiert worden, dass nicht nur Lehrerplanstellen, sondern auch die Stellen für die „komplementären“ Dienste unter einer restriktiven Finanzpolitik zu leiden hätten und dass dadurch die Aufgaben der Schule nur unter erschwerten Bedingungen zu erfüllen seien. Dies gilt erst recht, wenn wie seiner Zeit schon durch den Deutschen Bildungsrat und heute die Einführung von Ganztagschulen propagiert wird. Aber unstrittige Bemühungen um eine Verstärkung des schulischen Personals auf allen Ebenen können indirekt und unbeabsichtigt auch Entwicklungen anstoßen, die nicht nur Problemen abhelfen, sondern auch neue mit sich bringen.

1.1 Zur Bedeutung der Sozialpädagogik für die Schulentwicklung

Wenn der Schule heute verstärkt sozialerzieherische Aufgaben zuerkannt werden, so wird häufig damit auch ein Bedeutungszuwachs der Sozialpädagogik mit ihren verschiedenen Aufgabenfeldern und in länderspezifischen Ausprägungen verbunden (vgl. den von Hartnuß/Maykus, 2004, editierten Sammelband). Diese Bedeutungszunahme ist beispielsweise für erweiterte schulische Angebote wie die Einrichtung von Ganztagsgrundschulen evident: „Die vielfältigen Erfahrungen der Kinder- und Jugendhilfe ... bieten hierbei potenziell Anknüpfungsmöglichkeiten zur Erweiterung des schulischen Selbstverständnisses“ (Beher/Rauschenbach 2006, S. 54). Gemeint sind damit u.a. die Erweiterung und Neustrukturierung von Betreuungs- und Förderangeboten sowie zusätzliche Angebote vor allem ästhetischer Bildung in der Schule. Mit der aktuellen Propagierung von Ganztagschulen (zu den Organisationsformen vgl. Holtappels 2006) versucht man vor allem gesellschaftlichen Gegenwartsproblemen und jugendlichen Problemgruppen gerecht zu werden. Es wird bei diesen und vergleichbaren Vorhaben darauf zu achten sein, ob eine Verbindung von sozialerzieherischen Aufgaben und von Schulbildung konzeptionell gelingt, ob beide Bereiche integriert werden oder ob das (schulische) „Lernen“ zugunsten des „Lebens“ in den Hintergrund gerückt wird. Interessant ist in dieser Hinsicht am neuen Berliner Schulentwicklungsplan für 2006 bis 2011 (Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport 2006), dass die weitere Förderung von Ganztagschulen und eine verstärkte berufspraktische Ausrichtung der Hauptschule in ein Konzept eingebunden werden, in dem Schule „nicht nur Lern-, sondern auch Lebensraum“ sein soll (ebd., S. 27). Diese Programmatik, die für viele Ohren heute plausibel klingt, könnte für die Institution Schule und für ihre Weiterentwicklung einige Gefahren beinhalten. Sie weist der Schule nicht nur mehr Aufgaben zu, sondern könnte vor allem auch zu einer Beeinträchtigung der zentralen Struktureigentümlichkeiten von Schule führen. Denn die Schule bezieht ihre Existenzberechtigung gerade aus ihrer reflexiven Distanz zu den übrigen Lebenskontexten und aus ihrer Orientierung an Leistungsstandards. Es ist auch nicht auszuschließen, dass durch eine solche Ausrichtung der Schule ein Trend zu einer Verschulung des „Lebens“ entsteht (das in die Ganztagschule gewissermaßen hereingeholt wird).

Gleichwohl ist wegen der krisenhaften Entwicklung der Hauptschule weitgehend unstrittig, dass dort ohne sozialfürsorgerische Aktivitäten schulische Anforderungen nahezu ins Leere laufen. Das liegt zum einen an der Schwierigkeit vieler Schüler, sich auf curriculare Lernangebote einzulassen, zum anderen am Funktionsverlust eines Schultyps, dessen Abschluss auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum noch verwertbar ist (vgl. Leschinsky, in Druck).² Die Feststellung „jede Hauptschule braucht einen Sozialarbeiter“, die der Leiter der genannten Pommernschule³ in einer Talkrunde des ZDF am 17.5.06 traf, ist nicht etwa wegen der schulpädagogischen Implikationen provokant, sondern eigentlich nur wegen der damit angemahnten zusätzlichen Finanzmittel. Zur Wahrnehmung erzieherischer Aufgaben der Schule und speziell in Schulen mit den in den PISA-Studien ausgemachten „Risikogruppen“, d.h. Schülern mit mangelhaften Basiskompetenzen und solchen aus ungünstigen sozialen bzw. familiären Verhältnissen, werden Sozialpädagogen benötigt, um die Verhaltensvoraussetzungen für den Schulunterricht zu schaffen und zu sichern. Sozialpädagogik leistet dabei präventive und konfliktreduzierende Erziehungsarbeit, die unter weniger problematischen Bedingungen weitgehend von den Familien geleistet wird und nur mit Einschränkungen von Lehrkräften übernommen werden kann. Darüber hinaus erwachsen der Sozialpädagogik in diesem Zusammenhang systemische Aufgaben, etwa die Schule bei der Herstellung arbeitsfähiger Schülergruppen zu unterstützen. Dass im Übrigen Lehrkräfte und insbesondere der Schulleiter Verantwortung auch für sozialpädagogische Aktivitäten übernehmen – und gleichzeitig die schulischen Anforderungen im Auge zu behalten –, wird häufig übersehen. Auch in der besagten ZDF-Dokumentation wird dieser Aspekt der Lehrerprofessionalität unkommentiert dargestellt, wohl weil er von den Beteiligten nicht als besondere Aufgabe, sondern geradezu als selbstverständlich wahrgenommen wird.

Fraglos wendet sich die Sozialpädagogik schulischen „Risikopopulationen“ zu. Aber selbst bei guter Personalausstattung können die sozialpädagogischen Hilfsangebote nur einem kleineren Teil derjenigen Schülergruppe zugute kommen, die solcher Angebote bedarf. So erreichte das zwei Jahre laufende Projekt „Coole Schule“, das schulverweigernde Jugendliche reintegrieren sollte, an fünf Schulen mit insgesamt ca. 2000 Schülern trotz eines zum Teil erheblichen personellen Aufwands insgesamt nur 72 Jugendliche (vgl. Bylinski/Faltermeier/Glinka 2005, S. 112). Immerhin kann als „Erfolg“ verbucht werden, dass zu Projektende 51 Schüler schulisch reintegriert wurden (Faltermeier/Bylinski/Glinka 2006, S. 35). Allerdings wurde offenbar nicht erhoben, aufgrund welcher Kriterien die Reintegration erfolgte und wie erfolgreich oder dauerhaft diese war. Nur schwer einzuschätzen sind die Ergebnisse aus dem Projekt des Deutschen Ju-

- 2 Gerade auch in Berlin wird parteiübergreifend die Abschaffung der Hauptschule betrieben und die Sozialpädagogen werden hier in den gegenwärtig noch existierenden Hauptschulen so zu sagen als Nothelfer „verheizt“.
- 3 Im Beitrag wird mehrfach auf die ZDF-Dokumentation verwiesen. Wir behandeln dieses mediale Ereignis nicht als eigenständigen wissenschaftlichen oder theoretischen Betrag, sondern betrachten es als symptomatisch für die öffentliche Diskussion, speziell für die derzeitige bildungspolitische Situation in Berlin.

gendinstituts „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“, das nach eigenen Aussagen bundesweit Praxisprojekte an über 50 Standorten betreute, aber keine Ergebnisstatistiken vorlegte (vgl. Schreiber 2005). Den vom Begleitem aufbereiteten Projektbeschreibungen sind nur die von Standort zu Standort variierenden sozialpädagogischen Förderschwerpunkte zu entnehmen. In der Übersicht über die leicht euphemistisch „Beispiele guter Praxis“ genannten Projektaktivitäten werden folgende Arbeitsschwerpunkte bei der Prävention von Schulmüdigkeit aufgeführt: Risikofälle erkennen; Einzelfallhilfe und Förderpläne; Unterricht neu denken; Lerngruppenklima verbessern; Elternarbeit in Kooperation von Jugendhilfe und Schule (vgl. Michel 2005).⁴

Ein Charakteristikum der meisten vorgestellten Projekte ist, dass sie mit hohem zeitlichen Aufwand vorwiegend bei eklatanten Problemfällen ansetzen, auf einzelne Schüler zugeschnittene Unterstützungsangebote und zusätzliche sozialerzieherische Aufgaben bearbeiten. Damit ist z.B. gemeint, dass in gemeinsamen Gesprächen von Schulvertretern, Sozialpädagogen, Eltern und Jugendlichen Vereinbarungen getroffen und angepasst werden, um so Ressourcen, Interessen und Fähigkeiten der betreffenden Schüler zu stärken und individuelle Handlungskonzepte zu entwickeln (ebd., S. 16f.). Die sozialpädagogischen Szenarien beinhalten bewährte und innovative sozialpädagogische Strategien und Techniken im Bereich der Prävention und der Einzelfallhilfe. Bei dem auf Unterricht bezogenen Projektschwerpunkt „Unterricht neu denken“ dominieren dagegen altbekannte reformpädagogische Postulate. Diese besitzen bekanntlich in der Schulkritik, in der schulpolitischen und interessierten Öffentlichkeit bis zu den Lehramtsstudierenden selbst eine weit verbreitete Akzeptanz, ohne dass ihre zum Teil rückwärts gewandte Ausrichtung gesehen wird. Schule wird aus der Perspektive einer Einzelfalllogik wahrgenommen. Die Haltung ist z.B. auch in der Zusammenfassung erkennbar, wenn dargestellt wird, welche Vorstellungen von Schule in den Projekten vorherrschen:

„Konzepte schulischen Unterrichts können den Bedürfnissen der Kinder besser angepasst werden, die Inhalte lebensnäher dargestellt werden. Da den Kindern die Beziehung zwischen dem Gelernten und dessen Anwendung häufig unklar bleibt, helfen projektorientierter Unterricht, Werkpraxis und Praktika.“ (Michel, ebd., S. 18)

Die didaktischen Anforderungen und curricularen Aufgaben, die in der Schule notwendigerweise für ein umschriebenes Lernkollektiv (z.B. Hauptschüler der Jahrgangsstufe 8) definiert sind, geraten aus dem stellvertretend eingenommenen Blickwinkel des „Problemschülers“ in den Hintergrund. Die geforderte Individualisierung wird in zahlenmäßig wachsenden Lerngruppen schwieriger und bewirkt bisweilen eine Reduzierung der eigentlichen Unterrichtszeit. Zudem können schulpädagogische Individualisierungsmaßnahmen die negativen Auswirkungen auf die Schulleistungen kaum kompensieren, die durch eine ungünstige Zusammensetzung der Schülerschaft in einer Schule

4 Ähnliche, gemeinsam von Sozialpädagogen und Lehrkräften zu bewältigende Aufgaben nennt auch der neue Berliner Schulentwicklungsplan (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006, S. 32).

entstehen. Dies haben Baumert/Stanat/Watermann (2006) in vertiefenden Analysen von PISA 2000 eindrucksvoll aufgezeigt.

Eine Vorstellung über die Relation von Aufwand und Ertrag sozialpädagogischer Arbeit mit schulisch schlecht integrierten Hauptschüler(inne)n lieferte auch die erwähnte ZDF-Dokumentation. Zwei erfahrene Coachs konnten im Verlaufe eines halben Jahres lediglich für ein knappes Dutzend Schüler/innen mit gravierenden Problemen wirksame Unterstützung leisten – neben systemischer Arbeit in einigen Schulklassen. Legt man die PISA-Erhebungen von 2000 zugrunde, so gehören in Deutschland aber über 20 Prozent der 15jährigen Schüler/innen zu einer „Risikogruppe“, die sowohl im Lesen als auch in der Mathematik bestenfalls ein basales Kompetenzniveau erreichen (vgl. Avenarius u.a. 2003, S. 195; vgl. auch Leschinsky/Cortina 2003, S. 422, der ähnliche Schätzungen über den Anteil von Schülern mit gravierenden Schulproblemen referiert). Berücksichtigt man ferner für Großstädte wie Berlin kumulierende Problemlagen in Hauptschulen, kommt man schnell auf einen immensen Personalbedarf an Sozialpädagogen in der Schule, wenn man wirklich alle bedürftigen Schüler angemessen betreuen wollte.

Bei den hier berücksichtigten Projekten über schulische Sozialpädagogik kommt man zu dem insgesamt positiven Ergebnis, dass sich – mit unterschiedlicher finanzieller Unterstützung – die Sozialpädagogik bzw. die Jugendarbeit aus ihrer pädagogisch unterbestimmten freizeitbezogenen Orientierung zu lösen beginnt. Sie erreicht ihre Klientel im wichtigen Lebensbereich „Schule“. Mit der verstärkten Hinwendung zum sozialen Feld Schule ist jedoch nicht automatisch eine Übernahme der Struktur und Eigenlogik der Schule verbunden, was das Verhältnis von Schul- und Sozialpädagogik krisenanfällig macht. Zwar wird das Spannungsverhältnis zwischen Sozial- und Schulpädagogik mittlerweile gesehen, die Tätigkeit von Sozialpädagogen in der Schule deswegen als ein „eher offenes Projekt“ (Hartnuß/Maykus 2004, S. 33) bezeichnet; teilweise wird auch das Spannungsverhältnis von beiden Professionen her zu konzeptualisieren und produktiv zu wenden versucht (vgl. z.B. Olk/Bethke/Hartnuß 2000). Nach wie vor überwiegen jedoch seitens der Sozialpädagogik Idealvorstellungen einer „lebensnahen“ Schule, die sozialpädagogischen Arbeitsweisen entsprechen.

Weniger als von Lehrkräften wird das Spannungsverhältnis von schulischer Idee und Wirklichkeit bzw., in systemtheoretischer Diktion, zwischen Code und Programm von Schule berücksichtigt, was unseres Erachtens eine Voraussetzung für Erfolg versprechende wünschenswerte Korrekturen und Innovationen im schulischen Feld wäre. Es ist deswegen kein Zufall, dass von den erwähnten schulbezogenen sozialpädagogischen Projektbeschreibungen auch kaum konkrete Vorschläge abzuleiten sind, wie „Risikojugendlichen“ bei der Bewältigung der schulischen Kernaufgaben zu helfen ist, wenn ihre Lernbereitschaft wiederhergestellt wurde. Denn sie in das schulische System zurückzuführen, ist nur ein erster Schritt. Schließlich scheiterte das Gros der Problemschüler an kognitiven und psychosozialen Kompetenzerwartungen, die für das schulische Lernen zentral sind, was zu ihrer Entfremdung von der Institution führte. Ohne substanziell didaktische Elemente als Teil der Intervention steht die Sozialpädagogik in der Schule also in der Gefahr, nur eine weitere Drehung eines Teufelskreises zu erzeugen.

1.2 *Ausgeklammerte didaktische Fragen*

Es gibt mehrere Gründe, weshalb jenseits der Programmatik konkrete schuldidaktische Fragen in den sozialpädagogischen Projekten weitgehend ausgeklammert bleiben. Zum einen sind fachliche Gründe zu nennen, wenn schulbezogene Projekte von sozialpädagogisch ausgerichteten Experten geleitet und Schulpädagogen allenfalls in eher untergeordneter Funktion – als unterstützungsbedürftige Schulpraktiker – an den Projekten beteiligt werden. Zum anderen erhoffen sich Schulpädagogen mitunter von sozialpädagogischen Unterstützungsangeboten Lösungen schulischer Vermittlungsprobleme, obwohl sie diese nur selbst kompetent bearbeiten könnten und zu verantworten hätten. So belegen auch die von Baumert/Stanat/Watermann (2006, S. 101) referierten empirischen Befunde, dass letztlich „curriculare Vorgaben und Instruktionskulturen“ über das leistungsmäßige Fortkommen der Schüler wesentlich mitentscheiden. Dafür bleiben die Lehrkräfte und Schulleiter verantwortlich, auch wenn sie aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Unterstützung durch Sozialpädagogen angewiesen sind. Bei dieser klaren Verantwortungsverteilung bleiben genügend gemeinsame Aufgaben, bei deren Bewältigung Schule und Sozialpädagogik in definierter Arbeitsteiligkeit zusammenarbeiten könnten.

Grundsätzlich böten gerade Projekte, in denen sozialpädagogische Angebote gemacht werden, die Möglichkeit, parallel bzw. erweiternd konkrete didaktische und schulpädagogische Konzepte zu entwickeln und empirisch kontrolliert praktisch zu erproben. Man darf jedoch skeptisch sein, ob z.B. die im neuen Berliner Schulentwicklungsplan vorgesehenen „Praxisklassen“ für schulisch distanzierte Hauptschüler, die „produktives Lernen“ ermöglichen sollen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006, S. 53), nicht in eine schulpädagogische Sackgasse führen. Durch die Dominanz beruflicher Praxis und die Anlehnung an kurzfristige wirtschaftliche oder industrielle Gegebenheiten ist nicht zu erkennen, wie das Ziel, für das weitere Leben verwertbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, langfristig erreicht werden soll.

Anders verhält es sich mit potenziell geeigneten didaktischen Ansätzen, die bisher zu wenig beachtet wurden, die jedoch die erforderlichen konkreten Lernsituationen und -angebote etwa in der Hauptschule oder bei „schulmüden“ Jugendlichen begründen und forcieren könnten. Es handelt sich hierbei um Konzepte, die auf alternative Lernwege aufmerksam machen und sich von einer Didaktik absetzen, die auf gymnasiale Bildung zugeschnitten ist. Trotzdem verlieren sie nicht das Spezifische des schulischen Lernens aus dem Auge. In seiner psychologischen Didaktik steuerte etwa Aebli (1980, S. 214ff.) entsprechende Überlegungen bei. Basierend auf der Piagetschen Entwicklungstheorie, hob er die schulpädagogische Bedeutung konkreter Operationen hervor, die zwischen Handeln und versprochenem, abstraktem Denken liegen. Es ging ihm dabei um echte Denkopoperationen etwa bei planerischen oder handwerklichen Aktivitäten, nicht bloß um den Nachvollzug vorgegebener Handlungsrouninen. Auch Theorien zum „impliziten Lernen“ räumen praktischen Handlungen im Lernprozess und für die Entstehung von „Könnerschaft“ große Bedeutung ein, weshalb diese Theorien bisher vor allem in berufspädagogischen Zusammenhängen aufgegriffen wurden (vgl. Neuweg

1999). Auch die vom deutschen PISA-Konsortium neuerdings vorgenommene Unterscheidung von analytischem und dynamischem Problemlösen spricht dafür, den erwähnten didaktischen Ansätzen mehr Beachtung zu schenken. Mit „dynamischem“ Problemlösen werden im Alltag vorkommende, durch Handeln erfolgende komplexe Problembewältigungen erfasst (z.B.: wie organisiere ich eine Festveranstaltung oder wie nutze ich die Funktionen eines neuen technischen Geräts, ohne das Manual zu Rate zu ziehen) und weniger abstrakt-logische Denkfertigkeiten als beim analytischen Problemlösen verlangt (vgl. Klieme u.a. 2001). Sofern keine methodischen Gründe dafür verantwortlich zu machen sind, zeigen die mitgeteilten Untersuchungsergebnisse in der Zusatzuntersuchung von PISA 2003 (vgl. Leutner u.a. 2004, S. 162ff.), dass deutsche Hauptschüler zwar auch in diesem Problemlösungsbereich den Schülern der anderen Schulformen unterlegen sind; aber die Unterschiede bei der durchschnittlichen Kompetenz und vor allem bei der Streuung der Kompetenzen fallen hier im Vergleich zum analytischen Problemlösen und auch im Vergleich zu anderen kognitiven Basiskompetenzen geringer aus.

Der Vorteil der skizzierten didaktischen Konzepte liegt unseres Erachtens darin, dass sie den häufig, nicht nur von sozialpädagogischer Seite geforderten „Lebenswelt“- oder Praxisbezug des schulischen Lernens Rechnung tragen und zugleich auch kognitive Bildungsprozesse initiieren. In solchen Bildungsprozessen können Schüler sich den praktischen Anforderungen mit einer genügenden rationalen und „spielerischen“ Distanz nähern und Abstand zum Erfahrungsraum gewinnen, in den sie durch ihr Herkunftsmilieu und ihre individuelle Lernbiografie eingebunden sind. Solche Erfahrungen bilden das entscheidende Plus schulischen, unterrichtlichen Lernens und sind von daher auch konstitutiv für die moderne Schule. Programme wie etwa das erwähnte Berliner Praxisklassen-Modell spielen dagegen die konkrete Erfahrung gegen die abstrakte Vermittlung von Lerninhalten aus, wenn sie den Schulunterricht auf zwei Tage zugunsten einer praktischen Tätigkeit reduzieren. Es besteht die Gefahr, dass mit der drastischen Reduktion der Unterrichtsziele die Hauptschule zu einer historisch überwundenen Lerntradition zurückkehrt und in ihrer Leistungsfähigkeit noch weiter hinter die anderen Schulformen zurückfällt. Die Betonung von „Praxis“ – oder „Lebensbezügen“ mag bei schuldistanzierten Jugendlichen verständlich sein und kurzfristig einzelnen Schülerinnen und Schülern helfen; das Zurückdrängen des kognitiven Moments, wie es im Praxisklassen-Modell augenfällig ist, bedeutet grundsätzlich und langfristig allerdings, dass Vieles an aktueller Lernprogrammatisierung auf der Strecke bleibt, etwa die geforderte Flexibilität gegenüber sich verändernden beruflichen Anforderungen. Ohne den Aufbau von breiten Basiskompetenzen bleiben Jugendliche auf die Ausübung einfacher handwerklicher oder mechanischer Verrichtungen festgelegt, was den Zielsetzungen des früheren niederen Schulwesens durchaus strukturähnlich ist und aktuellen Qualifikationsanforderungen nicht mehr entspricht. Widersinnig ist es, wenn die schulische Sozialpädagogik – siehe Pommernschule – sich in den Dienst einer rückschrittlichen Bildungspolitik stellt, weil sie mangels Kenntnis schuldidaktischer Alternative die entsprechenden bildungspolitischen Fallstricke nicht zu erkennen vermag.

Als Folgerung aus dem Gesagten ist festzuhalten, dass die Sozialpädagogik in der Schule dauerhafte Erfolge nur dann erzielen wird, wenn sie nicht auf Kosten der Bildungsfunktionen der Institution Schule betrieben wird, sondern als Motor und Unterstützung klientelspezifischer Didaktiken. Die reflexive Distanz, die ein Kernelement schulischer Weltaneignung darstellt, muss auch gegenüber dem außerschulischen Erfahrungsraum ermöglicht werden. Nur wenn Sozialpädagogik dies als Ziel im Blick hat, kann sie vermeiden, schulisches Lernen zu unterminieren. Ohne reflexive Distanz bleiben gerade diejenigen sozialen Hintergrundkonflikte intransparent, die für die Jugendlichen virulent sind. Jegliches soziale Lernen würde zu einem nur fragilen Ergebnis führen, wenn die eigentlich zu vermittelnden Normen von den Jugendlichen nicht verstanden würden. Bekanntlich spricht man deshalb in diesem Zusammenhang auch von sozial-kognitiven und nicht nur von sozialen Lernzielen. Einfühlen in die diffizilen Problemlagen von Jugendlichen ist zwar ein wichtiges Element sozialpädagogischer Intervention, es darf aber die kritische Selbstreflexion nicht unterbinden.

2. Schulische Visionen und wissenschaftlich begründete Schulentwicklung

Bildungsaufgaben lassen sich, wie man spätestens seit Luhmann/Schorr (1979) weiß, nicht allein durch Verweis auf vorliegende reformpädagogische Ideen bewältigen, auch wenn Sozialpädagogen mit solchen Vorstellungen durchaus von Teilen der Schulpädagogik und Bildungspolitik seit langem unterstützt werden (z.B. Deutscher Bildungsrat, 1969, mit den Empfehlungen zu Gesamtschulen und zur Ganztagschule). Statt der mühsamen Aufgabe, die Schulpädagogik zur Neubegründung einer Didaktik für „Risikoschüler“ aufzufordern und die Jugendlichen mit der Institution Schule wieder anzufreunden, überwiegen im sozialpädagogischen Diskurs häufig schulkritische Aussagen, die unausgereiften Visionen von Schule geschuldet sind und kaum die Funktionsbestimmung der modernen Schule berücksichtigen. Es ist von daher nicht akzeptabel, wenn etwa das „Praxisforschungsprojekt“ „Coole Schule“ beansprucht, Antworten auf „Lücken und Mängel im deutschen Bildungswesen“ geben zu können (Faltermeier/Bylinski/Glinka 2006, S. 18) und „Eckpunkte für die strukturelle und curriculare Weiterentwicklung des allgemein bildenden Schulwesens“ vorzulegen (ebd., S. 16). Hinter dieser Behauptung verbirgt sich lediglich eine kurzschlüssige, an verschiedenen Stellen der Projektdarstellung wiederholte Schulschelte, die man heute mit einem verkürzten, aber offenbar unvermeidlichen Verweis auf die internationalen Schulvergleichsstudien versehen zu müssen glaubt. Nach der Kritik der sozialen Auslese und fehlender individueller Bildungsplanung im deutschen Schulsystem gerät die Schulpädagogik ins Visier. Es entsteht so das Szenario eines in toto unzulänglichen Systems:

„Die unzureichende Qualifizierung der Lehrkräfte, v.a. in Methodik-Didaktik, sozialpädagogischer Diagnostik und kommunikativer Kompetenz, führt zu einer Dominanz des Frontalunterrichts. Große Klassen verhindern eine gezielte individuelle Bildungsplanung für jede/n Schüler/in. Nicht zuletzt herrscht an unseren Schulen eine

Schulkultur vor, die nicht selten zum ‚Ausstieg‘ von Lehrkräften, Schüler/innen und Eltern aus dem Schulbetrieb führt.“ (ebd., S. 17)⁵

So richtig die Kritikpunkte von „Coole Schule“ bezogen auf Erscheinungen in einzelnen Schulen und so verständlich Enttäuschungen über die Schwierigkeiten bei der Umsetzung schulischer Reformen sein mögen, so verkennt eine solche Kritik doch die Realität und die Funktion der deutschen Schule als Ganzes. Hier mag eine Rolle spielen, dass die Beschäftigung mit „Schulverweigerung“, mit dem Versagen der Klientel in und an der Schule, für Schulkritik besonders anfällig macht (vgl. Raab/Rademacher 2004, S. 20; Olk/Bethke/Nartnuß 2000, S. 18ff.). Dass die Kritik der Schule sich mit einer Kritik an Schultheorie verbinden kann und nach wie vor Konjunktur in der Sozialpädagogik hat, zeigt etwa die Position von Mack (2006, S. 168), wenn er Schultheoretiker, die in ihren Analyse die schulische Wirklichkeit und nicht nur (wünschenswerte) Programmatiken berücksichtigen, als borniert oder selbstüberheblich abqualifiziert. Ähnlichen Verwechslungen von Analyse und Programmatik von Schule droht Böhnisch zu unterliegen, wenn er der Schule „Funktionsborniertheit“ vorwirft (Böhnisch 1994, S. 82).

Die zitierte, von Faltermeier/Bylinski/Glinka (2006) vorgetragene Kritik zeichnet jedenfalls ein Zerrbild der heutigen Schulwirklichkeit und verkürzt die aktuelle schulpädagogische Diskussion. Beispielsweise geben die Ergebnisse der IGLU-Studie 2001 Anlass weniger zu der Sorge, im deutschen Schulsystem werde nicht genügend differenziert. Vielmehr scheint die schulische Binnendifferenzierung zu einseitig zu sein, im Sinne des Mastery Learning nach zur Verfügung gestellter Lernzeit und vergleichsweise wenig durch unterschiedliche Aufgaben und Materialien zu erfolgen (Bos u.a. 2003).

Wie erwähnt, beanspruchen die sozialpädagogischen Begleiter des Projekts „Coole Schule“ über ihre Schulkritik hinaus einen grundlegenden Beitrag zur Schul- und curricularen Entwicklung zu leisten. Sie meinen, auf wenigen Seiten darstellen zu können, wie Abhilfe zu schaffen ist:

- „eine auf Partnerschaft und Verbindlichkeit ausgerichtete Schulkultur,
- die Herstellung neuer Lernarrangements: fächerübergreifender und projektbezogener Unterricht unter Einbeziehung aktivierender Lernmethoden.
- eine ‚individuelle Bildungsplanung und Entwicklungsförderung‘ für jede/n Schüler/in,
- eine offensive und verbindliche Elternarbeit,
- eine Einbindung aller örtlich relevanten Bildungsträger in ein gemeinsames Netzwerk.“ (ebd. S. 19)

Dass diese Forderungen seit Jahrzehnten gebetsmühlenartig wiederholt werden, ist ein Indiz dafür, wie wenig Sozialpädagogik über laufende schulpädagogische Debatten informiert ist. Im Erfahrungsbericht zu „Coole Schule“ werden denn auch „innovative“ Vorschläge ausgebreitet und als Projektergebnis ausgewiesen, die in der einen oder an-

5 Es bleibt festzuhalten, dass der hier – implizit – unterstellte enge Zusammenhang von Klassengröße und Schulleistung nicht zu halten ist, auch wenn er in der Öffentlichkeit immer wieder postuliert wird (vgl. von Saldern 1993).

deren Gestalt in jedem Lehrbuch der Didaktik zu finden sind. Nur werden diese dort eher als programmatische Ansprüche vorgestellt, die sich vor dem Hintergrund der komplexen gesellschaftlichen Anforderungen an die Institution Schule erst zu bewähren haben. Schultheoretisch betrachtet, sind solche Postulate keinesfalls empirisch gesicherte oder jemals realisierte Erfahrungstatbestände, sondern orientierende Visionen, die entgegen den damit verbundenen guten Absichten der Weiterentwicklung einer humanen oder erfolgreichen Schule auch abträglich sein können. Wenn etwa mit Blick auf die mäßigen deutschen PISA-Ergebnisse neue Lernarrangements gefordert werden, so richtet sich das vornehmlich gegen den Unterricht an Gymnasien, in denen Frontalunterricht noch am häufigsten zu finden ist, obwohl gerade dieser Schultyp sich leistungsmäßig als international durchaus konkurrenzfähig erweist. Es wird weiterhin mehr Autonomie für die einzelne Schule gefordert, gleichzeitig aber werden ohne Rücksicht auf die jeweiligen schulischen Bedingungen und Gegebenheiten starre Vorgaben für die Organisation, Didaktik und Methodik von Schule gemacht.

Vorsichtig verallgemeinert, kann ein schultheoretisch fundiertes Urteil über das zitierte Projekt deshalb nur lauten: Sozialpädagogen mögen zwar ohne schulpädagogisches und schultheoretisches Korrektiv schulische Projekte konzipieren, begleiten und auswerten, können aber kaum eine konstruktive schulische Reform anregen. Sie erzeugen bestenfalls sympathische Visionen von Schule, wenn sie nicht kontraproduktiven Entwicklungen Vorschub leisten. Für solche durch reformerischen Impetus entstandene Fehlentwicklungen scheint die deutsche Schule in den letzten Jahrzehnten besonders anfällig zu sein.

3. Kooperation von Schulpädagogik und schulischer Sozialpädagogik

Man könnte theoretische und schulpraktische Einseitigkeiten verschiedener sozialpädagogischer Perspektiven auf die Schule verschmerzen, wenn von ihnen substanzielle Impulse für eine gelingende Kooperation von Sozialpädagogen und Schulpädagogen ausgingen. Was künftige Perspektiven angeht, so kann man Edelsteins Position zustimmen, „dass solche kooperative Strukturen vor Ort zu einer produktiveren Rolle der Schulen im lokalen kommunalen Umfeld und zu einer konstruktiven Präsenz der Kommune im Leben der Schule führen könnte[n]“ (Edelstein 2006, S. 5). Und es mag Beispiele – etwa an Gesamtschulen – geben, an denen die Kooperation zwischen den verschiedenen Professionen eingespielt ist und gelingt.

Folgt man der Diskussion innerhalb der Sozialpädagogik, sind für eine erfolgreiche Kooperation über die Professionsgrenzen hinweg noch hohe Hürden zu überwinden. Vielfach scheinen in der Praxis nur Vorformen von Kooperation, nämlich additive, integrative oder durch Delegation bestimmte Strukturen der Beziehung beider Professionen vorzuherrschen (Hartnuß/Maykus 2004, S. 34), was allerdings auch mit der institutionellen Verortung der Sozialpädagogik in oder außerhalb der Schule zusammenhängt. So weist Deinet (2005) auf die sehr unterschiedlichen organisatorischen Strukturen und institutionelle Verankerung von Schulpädagogik und Sozialpädagogik hin, die eine

wirksame und zugleich routinisierte Zusammenarbeit beider Professionen erschweren. Hinzu kommen Probleme mit dem Berufsstatus, etwa wenn Sozialpädagogen in Schulen auf ein akademisch ausgebildetes Lehrpersonal treffen. Aus diesen Gründen befürchtet Deinet (2005) eine „Instrumentalisierung der Jugendhilfe“ (ebd., S. 60) durch die Institution Schule bzw. durch die Bildungspolitik. Die Befürchtung, von der Schule nur mit nachrangigen Betreuungsaufgaben betraut zu werden, ist berechtigt, wenn man etwa an das bereits erwähnte Berliner Programm zur Einbindung von Sozialpädagogen in Hauptschulen denkt. Der Spielraum der Sozialpädagogik wird hier auf ein Mitwirken in einem schultheoretisch fragwürdigen Programm eingeeengt, das weder den Ansprüchen einer schulischen Reform noch einer eigenständigen Jugendhilfe gerecht wird, die sich – darauf soll wohl die in diesem Zusammenhang oft gewählte Selbsttitulierung hinweisen – in Abhebung von einer rein betreuenden zu einer Bildungsprofession entwickeln möchte. Solche Instrumentalisierungstendenzen können einer Kooperation schulischer Professionen nicht förderlich sein und begrenzen auch das Abrufen vorhandener Leistungspotenziale (vgl. Prüß, 2004, zu den Faktoren, die das Kooperationsverhältnis von Jugendhilfe und Schule beeinflussen).

Allerdings wird die Kooperation nicht dadurch einfacher, dass schulische Sozialpädagogik für den Berufsstand gewissermaßen zum Vehikel erklärt wird, um die aus den Augen verlorene Bildungsorientierung wieder zu finden oder um die Institution Schule mit kaum ausformulierten Reformvorschlägen zu attackieren (vgl. die bereits zitierten Faltermeier/Bylinski/Glinka 2006). Böhnisch macht für die künftige Kooperation geradezu abträgliche Vorschläge. Er geißelt zunächst den „Selektions- und Auslesedruck“ der Schule und fordert unter Berufung auf Herman Nohl von der Schule, von Problemen auszugehen, „die der Klient *hat* und nicht, die er *macht*“. Es wird hier in der Tat der Topos bedient, dass die Schule eigentlich nicht gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen hat, die auch die Selektionsfunktion beinhalten, sondern familiären Prinzipien folgen sollte, wie das schon früh von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik postuliert worden ist. Aufgrund dessen glaubt er die Beziehung von Schule und Sozialpädagogik neu bestimmen zu müssen:

„So ist sie [die Jugendhilfe, d. Verf.] zu einem Lernort geworden, der auf Bewältigungskompetenzen abzielt und somit in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung des Lernens eine nicht mehr zu übergehende Rolle spielt. Je wichtiger diese biografischen Bewältigungskompetenzen im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft werden, desto mehr rückt die Jugendhilfe in den Bedeutungskreis der Lern- und Bildungsorte in unserer Gesellschaft. Von dieser *eigenen* Position her sollte in Zukunft ihr Verhältnis zur Schule bestimmt, können Anforderungen von der Jugendhilfe an die Schule gestellt werden und nicht umgekehrt, wie bisher“ (Böhnisch 2005, S. 25).

Es ist legitim, wenn die Sozialpädagogik Prinzipien der eigenen Tätigkeit betont. Es ist auch begrüßenswert, wenn die Sozialpädagogik sich als Profession der Jugendhilfe versteht, wie sie in der neu geordneten Sozialgesetzgebung definiert ist, und in diesem Zusammenhang die Schule als wichtiges Arbeitsfeld entdeckt. Als Maxime für die Arbeitsbeziehungen mit Lehrkräften und als Handlungsorientierung für Lehrkräfte selbst sind die von Böhnisch angeführten Prinzipien denkbar ungeeignet. Sie liefern für die

ohnehin bisher nicht zufrieden stellend eingespielten Beziehungen kein belastbares Modell, schaffen eher Unklarheit über die spezifischen Aufgaben der beiden Professionen, als dass sie Kooperationsbeziehungen anbahnen.

Auch die Begleiter des Projekts „Coole Schule“ (vgl. Faltermeier/Bylinski/Glinka 2006, S. 44ff.) thematisieren „Barrieren“ in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Sie berichten aus ihren Projektschulen beispielsweise von der Konkurrenz zwischen Lehrkräften und Sozialpädagogen im Hinblick auf die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd., S. 59). Nicht thematisiert wird allerdings, dass diese Konkurrenz mit den Strukturmerkmalen bzw. der unterschiedlichen Eigenlogik der beiden Berufe zu tun haben könnte. Mit Verweis auf die bei Leschinsky/Cortina (2003) herausgearbeiteten und oben kurz wiedergegebenen Strukturmerkmale der modernen Schule ist grundsätzlich festzustellen, dass Lehrkräfte im stärkeren Maße als Sozialpädagogen gegenüber ihren Schülern das Prinzip der Leistung betonen müssen, wenn sie den Schülern die mühsame und stets strittige Tradierung von kulturellen und Wissensgütern zumuten. Weil Schule eine kollektive Veranstaltung ist, müssen bei der Leistungsbeurteilung Kriterien der Objektivität und Gerechtigkeit eingehalten werden. Über die Kriterien der Leistungsbewertung, gerade weil diese Probleme aufweist, gibt es in der Schulpädagogik eine ausführliche Diskussion. Diese Anforderung bedingt darüber hinaus, dass die Beziehungen der Lehrer zu den Schülern im höheren Maße durch Spezifität geprägt sind und weniger durch eine den familiären Primärbeziehungen nachempfundene affektive Diffusität. Das gilt selbst, wenn auch vermindert, für die Grundschule. Die affektive Offenheit gegenüber den ihnen anvertrauten einzelnen Schülern oder Schülergruppen ist dagegen geradezu ein Instrument von Sozialpädagogen, um sozialerzieherische oder therapeutische Prozesse in Gang zu bringen. Die professionelle Kunst der Sozialpädagogik ist darin zu sehen, die notwendige Affektivität und Nähe zu den Schülern zu begrenzen, um keine emotionalen Abhängigkeiten zu schaffen, und auch, um die eigene Tätigkeit nicht auf Kosten der Lehrkräfte aufzuwerten.⁶ Bleibt die Eigenart dieser professionellen Beziehung unverstanden, können die Schüler ihre Sympathien für die Sozialpädagogen ausleben und zu einem ungunstigen Konkurrenzverhältnis zwischen Lehrkräften und Sozialpädagogen beitragen.

In den Schulen des Projekts „Coole Schule“ bleiben die für die Lehrer-Schülerbeziehungen wichtigen differentiellen Strukturmerkmale von Lehrerberuf und Sozialpädagogik offenbar unerkannt und bedingen in den Schulkollegien mitunter vielschichtige Beziehungskonflikte. Das heißt, es entsteht ein geradezu ödipaler Kampf um den „besten Zugang“ zu den Schülern, es werden Neidgefühle auf der einen Seite, Überlegenheitsgefühle auf der anderen Seite artikuliert, wobei die Sozialpädagogen und ihre „Verbündeten“ aufgrund ihres zeitlichen Engagements für die Schüler, nicht aufgrund

6 Die Strukturmerkmale des Lehrerberufs werden in ihrer Bedeutung gelegentlich unterschätzt. Die Merkmale der Lehrertätigkeit (ver-)führten etwa Oevermann (1996) zu dem Schluss, Lehrkräften sei der Status einer klassischen Profession abzusprechen. Dies brachte ihn weitergehend zu der Forderung, die Schulpflicht abzuschaffen (zur Kritik dieser Position vgl. Tenorth 2004).

objektiver Leistungskriterien sich im Vorteil wähnen. Da die Projektbegleiter in diesem „Praxisforschungsprojekt“ selbst involviert sind, liegt es nahe, einen auf Rationalisierung hindeutenden Standpunkt zu vertreten. Wenn sie das unterschiedliche Engagement von Lehrkräften für das Projekt „Coole Schule“ erwähnen, neigen sie deshalb zu einem Schwarz-Weiß-Denken und interpretieren das Projektengagement von (offenbar nur wenigen) Lehrkräften als Ausdruck von deren professioneller Überlegenheit und bringen Skepsis gegenüber dem Projekt mit Jobmentalität der betreffenden Lehrkräfte in Verbindung:

„Was haben viele Fachkräfte von *Coole Schule* wiederholt von Lehrer/innen aus dem Kollegium zu hören bekommen, wenn letztere ihnen um 13:00 Uhr auf dem Weg nach Hause auf dem Schulhof begegnet sind? „Da müsste ich doch schön blöd sein, wenn ich mir hier noch wie du meinen freien Nachmittag ans Bein hängen würde.““ (Faltermeier/Bylinski/Glinka 2006, S. 47)

Wie wir gesehen haben, mag Skepsis gegenüber den sozialpädagogisch gesteuerten Programmen in der Schule jedoch durchaus rational gerechtfertigt sein. Aber selbst wenn man der von mangelnder wissenschaftlicher Distanz zeugenden Interpretation der Autoren folgen würde, die das geläufige Klischee vom trägen Lehrer reproduziert, so könnte man doch aufgrund von Alltagserfahrung und von schulischen Aktionsforschungsprojekten wissen, dass das geschilderte Vorkommnis ein Alarmzeichen für ein Projekt darstellt, auch wenn der mit dem Hintergrund nicht vertraute Leser nicht ohne Weiteres auf diese Idee kommt. Die von den Autoren angedeutete Spaltung des Kollegiums könnte die Folge eines ungünstigen gruppendynamischen Projektmanagements sein. Sie kann Kooperationsblockaden oder sog. sucker-Effekte nach sich ziehen, an denen schon etliche innerschulische Reformvorhaben gescheitert sind. Damit ist gemeint, dass Reformvorhaben nicht scheitern, weil sie unzulänglich oder zu aufwändig sind, sondern weil sich beteiligte Personen von anderen übervorteilt fühlen und die Mitarbeit an dem Vorhaben einstellen oder blockieren.

Es mag dabei durchaus zugestanden werden, dass ein starkes Engagement der Mitarbeiter einem Projekt trotzdem für die Dauer seiner Laufzeit zum Erfolg verhilft. Einer späteren Implementation in die Schulpraxis muss man unter den geschilderten Vorzeichen jedoch mit großer Skepsis entgegen sehen. Wir glauben jedenfalls nicht, dass man, wie die genannten Projektbegleiter vorschlagen, eine effektive Kooperation der Professionen durch „Zielvereinbarungen“ (ebd., S. 40) sicherstellen kann, wenn unerkannte Konflikte Fraktionsbildungen im Lehrerkollegium begünstigen und Kooperation erschweren.

4. Weiterentwicklung wissenschaftlicher Evaluation

Das wissenschaftsmethodologische Know-how der Sozialpädagogik, das dürften die bisherigen Ausführungen verdeutlicht haben, scheint in den zitierten Fällen bisher nicht hinreichend aktiviert worden zu sein, um von empirisch hinreichend begründeten Modellen und Erfolgen sozialpädagogischer Praxis in der Schule sprechen zu können. Im-

plizit wird dies auch in der Sozialpädagogik gesehen, wenn dort mit Verweis auf den 12. Jugendbericht eine „empirisch fundierte Diskussion über Bildung“ empfohlen wird (Mack 2006, S. 166). Es sind demnach auch verstärkte Bemühungen um eine wissenschaftlichen Standards folgende Evaluation von schulischen Projekten zu fordern.

Das Projekt „Coole Schule“ (vgl. Faltermeier/Bylinski/Glinka 2006, S. 28ff.) sieht seinen Erfolg offenbar dadurch hinreichend belegt, dass es sich einerseits selbst als erfolgreich definiert, andererseits sich mit der Feststellung begnügt, dass durch die Projektmaßnahmen 51 Schüler wieder an Schule oder Beruf herangeführt worden seien, Es sei nebenbei bemerkt, dass sogar diese einfache Statistik geschönt wird und die vorzeitig aus dem Projekt ausgeschiedenen Schüler nicht als „Misserfolg“ gezählt werden. Keine Auskunft erhält man über das Ausmaß und die Nachhaltigkeit der Interventionserfolge. In dieser Hinsicht war selbst die ZDF-Serie „SOS-Schule“ aufschlussreicher, weil sie in einer Sendung sechs Monate später den Versuch machte, der Nachhaltigkeit der von den Sozialpädagogen an der Pommernschule in Berlin durchgeführten Maßnahmen nachzugehen, und dem Schicksal der für einige Monate sozialpädagogisch betreuten Schülerinnen und Schüler nachforschte.

Ganz ohne Zahlen meint die Begleitung des Projekts „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ vom Deutschen Jugendinstitut auszukommen. Man begnügt sich mit Projektbeschreibungen, die den Erfolg der erzielten sozialpädagogischen Aktivitäten als gegeben vorauszusetzen erscheinen: „Zur Umsetzung des Vorhabens wurde in einem ersten Arbeitsschritt eine bundesweite systematische Erfassung und Auswertung von ‚guter Praxis‘ in diesem Handlungsfeld vorgenommen und eine Vielfalt innovativer Praxisprojekte identifiziert, von deren Erfahrungen mit bewährten und neuen Methoden und Konzepten Impulse ausgehen für die Arbeit mit schulmüden und schulverweigernden Kindern und Jugendlichen.“ (DJI 2006, S. 7)

Es ist zu konzedieren, dass die beschriebenen Projekte sinnvolle pädagogische Arbeit in den Schulen zu leisten versuchen. Eine angemessene Evaluation dieser Maßnahmen stellen solche Aussagen jedoch noch nicht dar. Man mag zwar als Entschuldigung gelten lassen, dass eine solche Evaluation nicht Intention des Begleitemms war; aber wegen der Wichtigkeit der Thematik ist ein solcher Verzicht nur schwer nachzuvollziehen.

Angesichts der wenig befriedigenden Forschungsmethodologie der geschilderten Projekte ist erst noch der Anschluss an die etablierte Interventions- und Evaluationsforschung zu gewinnen, sei es in Gestalt quantifizierender Vorgehensweisen, sei es im Rahmen sog. qualitativer Forschung. Es wäre empfehlenswert, zunächst bestehende und etablierte Praxen unter Einhaltung von Forschungsstandards zu untersuchen (vgl. Radisch/Klieme/Bos 2006; Beher/Rauschenbach 2006), bevor stets neue Projekte oder gar „Praxisforschungsprojekte“ propagiert werden, die sich durch selbstbegründigende Präsuppositionen ihres Erfolgs auszeichnen. Was Not tut, sind also objektive und unabhängige Evaluationen der Leistung sozialpädagogischer Schulprojekte, die sich nicht auf die wohlwollende Beschreibung von Einzelfällen und Einzelversuchen beschränken. Andernfalls droht womöglich eine kostspielige Ernüchterung, wenn sich die aktuellen Erfolgsmeldungen aus den sozialpädagogischen Projekten an den praktischen Langzeiteffekten werden messen lassen müssen.

Eine weitere vordringliche Aufgabe besteht darin, Institutionalisierungsfragen schulischer Sozialpädagogik zu bearbeiten, die bisher durch Sondersituationen, wie sie in Modellprogrammen notwendig bestehen, umgangen werden. Dazu gehört auch, die verschiedenen Maßnahmen, die die sozialpädagogische Aspekte der Schule betreffen wie Werteerziehung, Ganztagsbetreuung, Integrationspädagogik etc. im Zusammenhang zu analysieren und die Institutionalisierung dieser verschiedenen Maßnahmen vergleichend zu beobachten. (vgl. schon Leschinsky 1996, S. 127/128). Hierzu wären Schulprogramme zu entwerfen und zu erproben oder bestehende Modelleinrichtungen zu untersuchen. An solchen Vorhaben sollten sowohl Schulpädagogik als auch Sozialpädagogik verantwortlich beteiligt werden. Es könnte so untersucht werden, wie die verschiedenen Aufgabenfelder koordiniert werden. Dabei sollten Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung mitbedacht und angemessene Formen der Evaluation gefunden werden. Wir hielten eine solche Strategie, in der verschiedene sozialpädagogische Aufgaben in ihrem Ineinandergreifen berücksichtigt würden, neben monothematischen Einzelprojekten für wünschenswert, auch weil nur auf dieser Basis einigermaßen realistische Hinweise auf finanzielle und personelle Ressourcen für künftige Schulentwicklungen mit den genannten Aufgaben zu erreichen sind.

Eine wichtige, mehr als nur spezielle Forschungsfrage betrifft schließlich die Auseinandersetzung mit den Kooperationsbedingungen beider Professionen in der Schule. Olk ist zwar der Meinung, dass die „Kooperation zwischen SozialarbeiterInnen und LehrerInnen ... zu einem der am intensivsten untersuchten Felder“ gehöre (Olk 2004, S. 86). Aber die Bestandsaufnahme der Beziehungen von Schule und Jugendhilfe scheint doch weitgehend auf Untersuchungen in den Neuen Bundesländern zu beruhen, wobei dort im „Nachwende“-Jahrzehnt weder die Umstellung des Schulsystems vollständig verarbeitet, noch sozialpädagogische Professionalität hinreichend etabliert waren. So hatten die von Olk/Bethke/Hartnuß (2000) befragten sachsen-anhaltinischen Schulsozialarbeiter/innen keine heute übliche sozialpädagogische Hochschulausbildung und waren nur als ABM-Kräfte angestellt. Dazu kommt, dass die Schule in der DDR besondere Bedingungen hatte, die kaum auf den Westen übertragbar sind; es hatte sich eine völlig andere Integration von Sozialpädagogik und Schulpädagogik aufgrund ihrer Verbindung mit der FDJ ausgebildet. Die auf dieser Basis erhaltenen Ergebnisse sind von daher auch nur bedingt verallgemeinerbar. Auch dem Projekt „Coole Schule“ war zu entnehmen, dass bisher nicht ausreichend untersucht wurde, wie die zum Teil unterschiedlichen Anforderungen an die Beziehungen zu den Schülern, die für Sozialpädagogen und für die Lehrkräfte gelten, so aufeinander abgestimmt werden können, dass in der täglichen Arbeit ein Miteinander und nicht ein Nebeneinander oder Gegeneinander entsteht. Hierbei bietet sich an, bestehende Praxen zu untersuchen und die Bandbreite der Kooperationsbeziehungen zu eruieren und auf dieser Grundlage Modelle gelingender Kooperation zu entwickeln.⁷ Zu den wissenschaftlichen Standards bei dieser For-

7 Befunde und Erfahrungen, die in dieser Hinsicht bereits in Untersuchungen der Mittelstufenzentren an Berliner Gesamtschulen in den 1970er und 1980er Jahren gesammelt wurden,

schungsfrage dürfte es gehören, dass Forscher aus beiden Professionen in verantwortlicher Position mitwirken, um die Ergebnisse möglichst nicht – wie es bisher den Anschein hat – durch eine Seite mit ihrer *déformation professionnelle* zu beeinflussen.

5. Fazit

Das Propagieren von schulischer Sozialpädagogik ist en vogue, zumal wenn es wie heute um die Planung von Ganztagschulen geht, die ohne sozialpädagogische Beteiligung nicht zu etablieren sind. Aus unserer Analyse ergeben sich allgemeine Hinweise, worauf bei der weiteren Implementation sozialpädagogischer Dienstleistungen in der modernen Schule geachtet werden sollte. Es zeigte sich, dass weder die Schule noch die Sozialpädagogik entgegen manchen Beteuerungen schon hinreichend auf eine Verstärkung ihrer nur kooperativ zu bewältigenden Aufgaben in der Schule vorbereitet sind. Dabei sind beide Professionen aufeinander angewiesen. Die Institution Schule hat heute zunehmend Aufgaben übernommen, die früher von der sozialen Umwelt, vor allem den Familien allein bewältigt wurden. Für eine relativ große und wachsende Schülergruppe ist es nötig, erst die erzieherischen Voraussetzungen in der Schule zu schaffen und zu gewährleisten, damit die Bildungsangebote überhaupt angenommen werden. Auch für die Sozialpädagogik bedeutet die Zuwendung zur Schule womöglich die Abwendung einer Krise der Jugendhilfe generell (vgl. Olk 2004, S. 69; Nörber 2004, S. 445). Für diese Annahme spricht, dass Sozialpädagogik als freizeitorientierte, außerschulische Jugendarbeit einerseits tendenziell ihre Attraktivität für die Jugendlichen verliert, dass andererseits Schule zu einem Brennpunkt wird, an dem sich soziale Probleme verdichten. Um darauf präventiv und pädagogisch eingehen zu können, ist das „Amt“ als traditioneller Ort der Jugendhilfe bzw. der Sozialpädagogik womöglich nicht mehr allein geeignet.

Wenn die Institution Schule auf die Integration der Sozialpädagogik angewiesen ist und diese zu einem notwendigen Teil schulpädagogischen Handelns wird, so heißt das aber nicht, dass Sozialpädagogik schulisches Handeln erklären oder bestimmen kann. Es ist bisher noch kein angemessenes Modell der Kooperation bzw. Kooptation dieser Berufe mit der bzw. durch die Schulpädagogik gefunden. Darüber hinaus sind Fragen der wissenschaftlichen Methodologie zu klären, wenn es um die Einschätzung sozialpädagogischer Aktivitäten in der Schule geht. Offen ist weiterhin, wie sozialpädagogische Themen und Fragestellungen in einen konstruktiven Diskussionsprozess mit Schultheorie und Schulforschung kommen. Die bisherigen Projekterfahrungen rechtfertigen es jedenfalls nicht, dass die Sozialpädagogik schulische Praxisvorhaben im Alleingang initiiert. So ist uns nicht klar geworden, wie finanziell aufwändige bundesweite schulbezogene Praxisvorhaben wie „2.Chance für Schulverweigerer“, ohne professionelle schulpädagogische Kompetenz bei der Konzeption, Implementation und wissenschaftlichen Begleitung schulischer oder schulbezogener Projekte auskommen, wenn diese langfris-

werden zurzeit von Peter Martin Roeder als Internetpublikation auf der Website des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung vorbereitet.

tig Erfolg versprechend durchgeführt werden sollen. Von daher bleibt zu hoffen, dass die Schulpädagogik als Wissenschaft und professionelle Praxis darauf achtet, dass die Schule ihre Ziele und Aufgaben angesichts eines noch nicht lange in der Schule tätigen und auf relativ wenigen Erfahrungen aufbauenden Berufsstandes im Blick behält. Vor dem bisherigen Erfahrungshorizont dürfte eine „Sozialpädagogisierung“ der Schule deren Probleme eher verstärken, denn zu ihrer Lösung beitragen.

Literatur

- Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd.1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett.
- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen in Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95–188.
- Behr, K./Rauschenbach, T. (2006): Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 51–66.
- Böhnisch, L. (1994): Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L. (2005): Bildung und Jugendhilfe. In: Bylinski, U./Faltermeier, J./Glinka, H.J. u.a.: Gesellschaftliche Herausforderung „Schulverweigerung“. Bd. 1. Erklärungen und Handlungsansätze. Berlin: Eigenverlag des DV, S. 21–25.
- Bos, W./Lankes, E.M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Verfügbar unter: www.bmbf.de/erste_ergebnisse_aus_iglu_zusammenfassung.pdf, Zugriffsdatum: 14.02.07.
- Bylinski, U./Faltermeier, J./Glinka, H.J. (2005): Coole Schule – Lust statt Frust am Lernen. In: Bylinski, U./Faltermeier, J./Glinka, H.J. u.a.: Gesellschaftliche Herausforderung „Schulverweigerung“. Bd. 1. Erklärungen und Handlungsansätze. Berlin: Eigenverlag des DV, S. 100–122.
- Deinet, U. (2005): Schule + Jugendhilfe = Schulsozialarbeit? In: Bylinski, U./Faltermeier, J./Glinka, H.J. u.a.: Gesellschaftliche Herausforderung „Schulverweigerung“. Bd. 1. Erklärungen und Handlungsansätze. Berlin: Eigenverlag des DV, S. 57–74.
- Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- DJI (Deutsches Jugendinstitut Projekt „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“) (Hrsg.) (2006): Praxisprojekte im Handlungsfeld von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. München/Halle http://www.dji.de/bibs/229_2190_praxisprojekte.pdf (Download der Broschüre am 20.04.2006)
- Edelstein, W. (2006): Zur Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung in Ganztagschulen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 54/H.1, S. 3–10.
- Faltermeier, J./Bylinski, U./Glinka, H.J. (2006): Schulverweigerung – jetzt handeln. Bd. 5. Konzepte und Strategien für Jugendhilfe, Schule und Politik. Berlin: Eigenverlag des DV.
- Giesecke, H. (1995): Wozu ist die Schule da? Neue Sammlung 36/H.3, S. 93–104.

- Hartnuß, B./Maykus, S. (2004): Vorwort und Einführung der Herausgeber. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule Berlin: Eigenverlag des DV, S. 27–38.
- Holtappels, H.G. (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 5–29.
- Klieme, E./Funke, J./Leutner, D./Reimann, P./Wirth, J. (2001): Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 179–200.
- Leschinsky, A. (1987): Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. In: Die Deutsche Schule 79, S. 28–43.
- Leschinsky, A. (1996): Kommentar zu einer Bußpredigt wider den Zeit(un)geist der Schule. In: Neue Sammlung 36/H.1, S. 125–132.
- Leschinsky, A. (2003): Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Mayer, K.U. Leschinsky, A./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 392–428.
- Leschinsky, A. (in Druck): Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Mayer, K.U. Leschinsky, A./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt.
- Leschinsky, A./Cortina, K.S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Mayer, K.U. Leschinsky, A./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 20–51.
- Leutner, D./Klieme, E./Meyer, K./Wirth, J. (2004): Problemlösen. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, S. 147–175.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mack, W. (2006): Neue Perspektiven für das Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. In: Die Deutsche Schule 98, S. 162–177.
- Michel, A. (Hrsg.) (2005): Den Schulausstieg verhindern. Gute Beispiele einer frühen Prävention. München/Halle: DJI (Download der Broschüre am 20.04.2006). http://www.dji.de/bibs/229_4452_Doku_3_2005_michel.pdf
- Neuweg, G.H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster: Waxmann.
- Nörber, M. (2004): Kooperation von Jugendarbeit und Schule – ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule Berlin: Eigenverlag des DV, S. 434–448.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Olk, T. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule Berlin: Eigenverlag des DV, S. 69–101.
- Olk, T./Bethke, G.-W./Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Weinheim: Juventa.
- Prüß, F. (2004): Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz – Chancen und Risiken. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule Berlin: Eigenverlag des DV, S. 102–115.
- Raab, E./Rademacher, H. (2004): Eigentümlich und entwicklungsbedürftig – Jugendhilfe und Schule in Deutschland. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule Berlin: Eigenverlag des DV, S. 17–26.
- Radisch, F./Klieme, E./Bos, W. (2006): Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 30–50.

- Schreiber, E. (Hrsg.) (2005): Nicht beschulbar. Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen. München/Halle: DJI (Download der Broschüre am 20.04.2006). http://www.dji.de/bibs/229_4651_Doku_5_2005_schreiber.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Bildung für Berlin. Schulentwicklungsplan für die Jahre 2006 bis 2011. Berlin (Download der Broschüre am 08.10.2006). http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulentwicklungsplanung/sep_2006_2011.pdf
- Tenorth, H.E. (2004): Bildungsminimum und Lehrfunktion. Eine Apologie der Schulpflicht und eine Kritik der „therapie“-orientierten pädagogischen Professionstheorie. In: Gruehn, S./Kluchert, G./Koinzer, T. (Hrsg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim: Beltz, S. 15–29.
- Tillmann, K.J. (1975): Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Walter, P./Leschinsky, A. (2007): Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung: Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen? In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 1–15.
- von Salder, M. (1993): Klassengröße als Forschungsgegenstand. Landau: Verlag f. Empir. Päd.

Abstract: A female pedagogue and a male social worker act as coaches bringing back to reason lower secondary school students who are fed up with school, willing to commit acts of violence, or simply grumpy, and thus form both the dynamic and the “cool” poles of a teaching staff consisting of well-intentioned, yet rather stressed elderly male teachers and resigned, always tearful female teachers. This is the impression created by a six-part documentary on the Pommern School in Berlin-Charlottenburg shown on German television (ZDF) in 2006. The authors interpret this depiction by the media as a symptom of a general interest of the public in the future of the school and its design; the ambivalences created by the focus on social pedagogics are outlined and discussed.

Anschrift der Autoren:

PD Dr. Paul Walter, Prof. Dr. Achim Leschinsky, Humboldt Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abt. Schultheorie, Unter den Linden 6, 10099 Berlin,
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7